

Вознюк О.В., Кубіцький С.О. Аналіз педагогічної дійсності // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: ВІКНУ, 2012. – Вип. № 35. – С. 222-228.

УДК 387.01

Вознюк О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кубіцький С.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

Аналізується педагогічна дійсність, що дозволяє виявити актуальність формування новітніх напрямів педагогічної думки, що сприяють подолання кризи сучасної освіти. Аналіз педагогічної дійсності проводиться на основі синтезу філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів.

Ключові слова: педагогічна дійсність, уніфікація педагогічних парадигм, зміна педагогічних парадигм, саморегуляція педагогічних систем.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні та світі характеризується певною поліпарадигмальністю освіти як теорії та практики, яка виявляє наявність багатьох парадигм та напрямів розвитку педагогічної думки та зумовлюється певними кризовими явищами в сучасній освіті. Відтак, важливим постає обґрунтування нової парадигми освіти, яка стосується **виявлення критеріїв аналізу педагогічної дійсності** як найбільш загальної педагогічної категорії [5].

Критеріями для аналізу педагогічної дійсності (реальності) в сучасних дослідженнях використовують поняття: "**педагогічна парадигма**" (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн,

С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, В.В. Кумарін, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.А. Рижко, М.І. Романенко, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська, Х.Г. Тхагапсоев та ін.), "*педагогічна цивілізація*" (М.В. Богуславський, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнєтов, Е. Майерс), "*педагогічна культура*" (О.В. Бондаревська, Є.Ю. Захарченко, І.А. Колеснікова, М. Мід та ін.), "*педагогічна формація*" (П.Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Як вважає О.О. Кравцов, перспективним способом вирішення цього завдання є використання *полікритеріального підходу* для осмислення генезиси, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як *метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему*, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічній дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності [5]

Виходячи з пропонованого розуміння полікритеріального підходу до аналізу педагогічної дійсності, уявляється можливим сформулювати систему принципів, на яких він ґрунтується.

1. *Принцип "аксіологічного детермінізму"*, який акцентує увагу на визначальній значущості цінностей суб'єктів педагогічного процесу для їх цілеутворення, а також вибору методів досягнення цієї мети.

2. *Принцип "холізму"*, який розуміється не тільки і не стільки як співіснування різних суб'єктів педагогічного процесу, але і як їх активне застосування, що здійснюється одночасно і перманентно на всіх рівнях педагогічної системи і спрямоване на реалізацію базових цінностей всіх учасників навчально-виховного процесу.

3. *Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення*

суб'єктів педагогічного процесу. При цьому полікритеріальне самовизначення реалізується через усвідомлення тієї складної ситуації, в яку потрапила людина ХХ сторіччя, що вимагає з одного боку, відмови від абсолютизації раціоналістичних "ідей методу", від установок, спрямованих на "оволодіння і підкорення" а також подолання поглядів на людину в ліберальному дусі повної автономії і самозамкненості індивіда – з іншого [9, с. 108].

4. *Принцип "варіативності істини"*, суть якого залежить від результатів полікритеріального самовизначення кожного зі суб'єктів педагогічного процесу.

5. *Педагогічно-герменевтичний принцип*, який вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенси", "розуміння", що дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування, що пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу з сенсами розвитку проектованої системи, і що дозволяє цим суб'єктам не тільки самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, але і постійно рефлексувати з приводу своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку виховної системи.

6. *Принцип діалогізму* спрямований на розуміння дійсності в контексті ідей М. Бубера, М.М. Бахтіна та ін., що передбачає кристалізацію педагогічної дійсності на основі активного діалогу всіх учасників освітнього процесу між собою та історією.

7. *Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням* (Л.М. Лузіна) [6].

Вказані принципи дозволяють, на думку О.О. Кравцова розглядати педагогічну дійсність у контексті *цілісності*; орієнтувати аналітичну процедуру на пріоритетне виявлення аксіологічного компоненту як системоформувального в педагогічних системах; забезпечувати гуманітарну спрямованість аналітичної процедури.

У межах *полікритеріального підходу*, який розробляється

О.О. Кравцовим, до аналізу педагогічної дійсності парадигмальне самовизначення виступає критерієм, що характеризує принципи і способи організації виховного процесу.

Слід зазначити, що парадигмальне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу взаємопов'язане з їх цивілізаційним самовизначенням. Тому О.О. Кравцов здійснює порівняльний аналіз можливих цивілізаційних і парадигмальних самовизначень, на основі зіставлення ціннісних орієнтацій, які покладаються в основі кожного з таких самовизначень [5]. На його думку, самовизначення в контексті гуманітарно-феноменологічної парадигми є найбільш "жорстким", тобто вимагає процедури вибору змісту виховання, що відповідає вимогам тільки креативно-педагогічної цивілізації.

Авторитарно-технократична і традиційна парадигма не залишає суб'єктам виховного процесу свободи у визначенні джерел змісту виховання.

Таким чином, уявляється обґрунтованим твердження про те, що введення педагогічного самовизначення як критерію аналізу педагогічної дійсності сприяє підвищенню рівня цілісності і несуперечності ціннісний-смыслового самовизначення суб'єктів виховного процесу.

Іншим критерієм аналізу педагогічної дійсності, в контексті пропонованого О.О. Кравцовим полікритеріального підходу, є ***педагогічні формації***. Відправною точкою при описі цього критерію можуть слугувати підходи, запропоновані П.Г. Щедровицьким, який вважає, що педагогічні формації тією або іншою мірою співіснували на кожному з етапів розвитку педагогіки. При цьому педагогічні формації описують базовий зміст навчання, підготовки й освіти. Зміна базового змісту, на думку автора, фактично означає зміну формації [10–12].

О.О. Кравцов пише, що аналіз запропонованих П.Г. Щедровицьким описів педагогічних формацій, дозволяє констатувати, що педагогічні формації характеризують не стільки зміст освіти, скільки його результати. Тому О.О. Кравцов визначає ***педагогічні формації*** як *граничні типи результатів освіти, що існують одночасно і паралельно в рамках*

педагогічної дійсності. Це дозволяє виокремити три педагогічні формації.

Перша з них – **катехізична** (від грецьк. *katechesis* – повчання, пізнання). Її становлення пов'язане, перш за все, з релігійною педагогікою. Результатом освіти в її контексті є засвоєння вихованцем норм поведінки і дії.

Друга формація, одним з піонерів якої є Я.А. Коменський, складається в кінці XVI сторіччя – **епістемологічна** (від грецьк. *episteme* – знання, поняття). Результатом освіти в межах цієї формації є наявність об'єктно-орієнтованого знання. Я.А. Коменський створив працю "*Пансофія*" ("загальна мудрість"), в якій він спробував систематизувати знання про світ. Ключовим ідеологічним принципом було також: вивчати всіх – всьому. Значний внесок у розвиток епістемологічної формації зроблено також К.Д. Ушинским, що відображено в його фундаментальній роботі "*Педагогічна антропологія*".

Нарешті, третя формація – **інструментальна**, або **технологічна** (від грецьк. *techne* – мистецтво, ремесло, майстерність) починає бурхливо розвиватися в кінці XVIII і стала провідною в XIX сторіччі. Це формація, в якій основним результатом освіти стає володіння знаряддям, інструментом та іншими засобами перетворення дійсності. Зокрема такі складні інструменти і знаряддя, як способи мислення, методи мислення і дії, підходи, а також техніка та інші форми організації засобів людської діяльності і нашого мислення.

На думку П.Г. Щедровицького сьогодні ми знаходимося на етапі інструментальної педагогіки. Нас, передусім, навчають або намагаються навчати засобам, інструментам досягнення цілей. Такий підхід породжує, на думку цього дослідника, цілий ряд проблем.

Перша проблема стосується припустимості або неприпустимості вживання тих або інших засобів у певних ситуаціях, що в практиці діяльності призводить до ефектів прагматизму і професійного цинізму.

Друга проблема пов'язана із спеціалізацією та втратою найбільш загальних уявлень про світ та інші сфери діяльності. Іншими словами, знання передаються тільки тією мірою, якою вони забезпечують інструментальне

використання засобів діяльності, які дедалі більш дробляться за своїм змістом і функціями. Освітні установи (від школи до університету), будучи покликані формувати в людини загальну картину світу – не у змозі зробити це. Загальні знання про світ не виробляються ні у філософії, ні в технології і ніким не передаються.

Третя проблема – "розшарування" самих знань на три групи: знання-засоби, які найбільшою мірою тяжіють до інструментальної формації; знання про об'єкти (знання-картини, знання-описи), що тяжіють до епістемологічної формації; і знання, які можна назвати обмеженими певними рамками знаннями-нормами, які задають простір нашої діяльності і нормативні вимоги до неї. Це розпорошення світу знань призводить до важливого наслідку – підготовка людини до діяльності стала дедалі більше відділятися від освіти, і якщо на підготовку до діяльності зорієнтовані багато навчальних закладів, в кожному з яких набувають якусь спеціальність, вивчають специфічну галузь знань, то освіченість дедалі більше стає справою особистого самовизначення конкретної людини [11, с. 48].

Засіб вирішення вказаних вище протиріч П.Г. Щедровицький вбачає в побудові четвертої формації, яка змогла б конструктивно поєднати норми, знання і засоби, тобто виступила б в синтетичній функції по відношенню до вже наявних формацій [Щедровицький, філософія, с. 47]. На його думку, нині не існує педагогічних феноменів, які могли б бути віднесені до цієї формації і педагогіка як теоретична, так і практична знаходиться на етапі побудови цієї формації [11, с. 47].

Методологічною підставою розробки *проблем педагогічних культур*, які О.О. Кравцов виділяє як ще один критерій аналізу педагогічної реальності, постають праці сучасних вітчизняних дослідників О.В. Бондаревської, І.А. Колесникової, відомого американського етнографа і етнопедагога М. Мід [7, с. 322-361]. Типологія культур, запропонована М. Мід, допомагає усвідомити специфіку змінних функцій системи освіти в новому світі швидкого розвитку, де майбутнє наступає стрімко і несе світ,

який докорінно відрізняється від того, який знало і розуміло старше покоління.

Дослідження М. Мід присвячене проблемі виховання як механізму передачі культури, основні форми, якого виражені через міжособистісні відносини педагогів і вихованців. При цьому М. Мід показує культурно-історичну динаміку цього людського "осередку" засвоєння культури залежно від полюсів наукового і соціального процесу та динаміки суспільних відносин.

Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку і пануючим типом сімейної організації, М. Мід вирізняє в історії три типи культур, які вона поширює на людське суспільство в цілому:

- постфігуративні, в яких діти навчаються головним чином у своїх предків;
- кофігуративні, в яких і діти, і дорослі вчаться, перш за все, у рівних, однолітків;
- префігуративні, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Важливим узагальненням є запропоноване О.В. Бондаревською чотирьохрівневе розуміння педагогічної культури, а саме – культурно-історичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний та особистісний аспекти розуміння педагогічної культури [1, с. 37-43].

У культурно-історичному аспекті педагогічна культура розглядається як: частина загальнолюдської культури, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; історія педагогічної науки і освіти; зміна освітніх парадигм (М.В. Богуславський, А.П. Валицька, Г.А. Віленській, І.А. Колеснікова та ін).

У соціально-педагогічному плані педагогічна культура постає як соціальне явище, як характеристика особливостей міжпоколінної і педагогічної взаємодії, засобом педагогізації навколишнього середовища, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства.

З професійно-педагогічної точки зору педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, устрою життя, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану.

В індивідуально-особистісному плані її трактують як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя.

Педагогічна культура на соціально-педагогічному рівні може розглядатися як "соціальна сфера суспільства, спосіб збереження міжпоколінних і міжлюдських (зокрема внутрішньосімейних і міжнаціональних) відносин і передачею соціально-педагогічного досвіду" [1, с. 39].

Відтак, педагогічна культура може бути визначена як "соціально-історично обумовлений контекст цілісного прояву зовні внутрішньої специфіки суб'єкта (носія), що породжує педагогічну якість реальності" [Колесникова, с. 44], як *показник орієнтації педагогічних систем, з погляду механізмів створення, зберігання, розповсюдження і споживання духовних цінностей, поглядів, знань і орієнтацій та розподілу ролей, яким надається перевага, в цьому процесі між представниками різних поколінь.*

Таким чином, можна говорити про те, що той або інший педагогічний об'єкт (освітня установа, виховна система та ін.) може реалізовуватися у контексті однієї з вказаних педагогічних культур.

Таким же чином обумовлена і зміна педагогічних формацій. Так, П.Г. Щедровицький відзначає, що в реальній історії в різні епохи центр тяжіння немов би переносився з однієї формації на іншу: "спочатку переважним результатом освіти були норми поведінки і дії, а знання про світ і засоби діяльності передавалися відповідно до принципу співпричетності. Потім центр тяжіння в педагогічній роботі переноситься на знання про світ, і при цьому норми поведінки і засоби відступають на другий план. А сьогодні фокусування робиться на засобах мислення і діяльності, при цьому знання і норми присутні як допоміжні ситуативні елементи" [12, с. 47].

У світлі зазначеного вище можна розглядати педагогічні формації і педагогічні культури за ознакою швидкості зміни. Так, традиції є найбільш змінними, обсяг знань зростає з більшою швидкістю, а способи перетворення дійсності є швидкоплинними.

Аналіз розглянутих вище парадигмальних концепцій дозволяє дійти певних **принципових висновків**:

1. Різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому, а розуміють ті ж самі предмети певним чином трансформованими і в багатьох деталях.

2. При всій різноманітності підходів до аналізу педагогічних парадигм всі вони мають в основі виділення критеріїв такі як: базові цінності, мета освіти, стиль відносин між учасниками педагогічного процесу; критерії результативності освітнього процесу та ін. Відтак, відсутнім є певний універсальний критерій, що впливає із філософського принципу єдності світу.

3. Жодне з наведених вище визначень педагогічної парадигми не відповідає принципу аксіологічного детермінізму, який на думку О.О. Кравцова має покладатися в основу формування педагогічної парадигми, яка при цьому повинна вказувати на провідне значення ціннісного самовизначення суб'єктів освітнього процесу; відтак, педагогічна парадигма має окреслювати не тільки особливості розумової діяльності, але і характеристику способу життя і світогляду учасників педагогічного процесу [5]. Тому педагогічну парадигму ціннісного, людиноцентрованого спрямування можна визначити як *сукупність думок, ціннісних орієнтацій, яка визначає форму відношення до педагогічної дійсності, того відношення, на якому базується спосіб саморегуляції педагогічних систем*.

Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що педагогічна парадигма відображає **такі аспекти** [1–12]:

– визнаний науковим співтовариством зразок вирішення різних проблем (Т. Кун);

- модель наукової діяльності, сукупність норм, критеріїв, стандартів наукового дослідження;

- найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкту дослідження, прийняті в науковому співтоваристві, культурно-історичний тип інтелектуальної і практичної діяльності;

- підстави, ідеї, підходи до проектування освітніх систем;

- сукупність стійких повторювальних сенсоутворювальних зв'язків, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії.

Загалом, можна говорити про певні *критерії, індикатори належності до парадигми*:

- система поглядів на світ;

- смислові домінанти професійного буття і цільові установки педагогічної діяльності;

- орієнтація і витоки формування системи професійно-педагогічних цінностей і критеріїв оцінки;

- характер взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

Зміна парадигм реалізується у процесі перебудови теоретико-методологічних підстав науки, яка здійснюється через внутрішньо дисциплінарний розвиток та міждисциплінарні взаємодії, що приводить до загальнонаукових (зміна типу раціональності, зміна загальнонаукової картини світу) та внутрішньо наукових (уявлення про людину, освіту, розвиток базових категорій, формування нових понять, нові проблеми і суперечності) змін.

У цілому, педагогічна парадигма постає не тільки узагальнюючо-ціннісною основою побудови педагогічних теорій, але й методом наукового педагогічного пошуку. Сам же розвиток різних освітніх парадигм зумовлюється не тільки тенденцією до спеціалізації наукових досліджень, але й протилежною тенденцією до розвитку міждисциплінарних наукових напрямів, на основі яких починають створюватися окремі дослідницькі

напрями. Так, розвиток екології як міждисциплінарного напрямку, сповненого багатим міждисциплінарним змістом комплексного дослідження умов існування живих організмів, привів до своєрідної "експансії" екології в науку та філософію, до її широкого проникнення в різні галузі науково-педагогічного знання, що зумовило виникнення багатьох екологічно орієнтованих дисциплін, напрямів, парадигм: "соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "екологічна антропологія", "екопсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайроментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо. Така безліч екологій засвідчує не тільки про розвиток окремого педагогічного напрямку – екологічної освіти, але й про становлення нової *ноосферо-екологічної освітньої парадигми*. При цьому ця парадигма як цілісна сутність зумовлює розробку певних спеціальних своїх аспектів, що відображає *екстенсивний характер будь-якої парадигми*.

Загалом, як пише Л.М. Горбунова, в рамках феномена множинності парадигм на сьогодні синхронічно існують *такі базові педагогічні парадигми*, як соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична; класична і некласична освітні парадигми; парадигма традицій, технократична парадигма, гуманітарна парадигма; екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна); холістична, гуманістична (антропоцентристська) парадигми [2, с. 91-95].

Існують й інші *спроби уніфікації педагогічних парадигм*. Так, І.А. Зязюн диференціює такі класичні навчально-виховні парадигмальні моделі, як:

"Вільна модель" (Р. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сільберман, В.С. Біблер) імпровізаційного характеру, коли вихованець за допомогою педагога самостійно визначає особливості своєї навчальної діяльності.

Особистісна модель (І.Д. Бех, Л.В. Занков, О.Я. Савченко) спрямовується на загальний розвиток вихованців та передбачає високий рівень складності учіння зі створенням атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу.

Розвивальна модель (В.В. Давидов, С.Д. Максименко) націлена на формування в учнів теоретичного мислення, рефлексії, здатності до самостійного розв'язання різних навчальних задач.

Активізаційна модель (М.М. Скаткін, В.І. Бондар, В.О. Моляко) спрямована на підвищення пізнавальної активності завдяки використанню проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття.

Формувальна модель (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Н.Л. Коломинський, Ю.З. Гільбух) полягає у здійсненні впливу на розумовий розвиток учня шляхом цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь [3, с. 61].

Відтак, розробляються спроби узагальнення педагогічної дійсності. Як пише В.О. Огнев'юк, упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знання. Питання аксіології, онтології, логіки, методології, етики освіти знайшли своє відображення в дослідженнях з філософії освіти. Але до сьогодні не існує наукового напрямку у рамках якого освіта вивчалася б як цілісне явище у сукупності усіх чинників, що мають вплив на неї та упосліджений нею вплив на суспільство. Такою наукою може стати *освітологія* [8], яка має інтегрувати усі напрями наукових досліджень у сфері освіти й запропонувати новітні шляхи розвитку сфери, що без перебільшення стала сферою цивілізаційного творення. Освітологія як науковий напрям головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії та соціології освіти, практичних завданнях пов'язаних з економікою освіти, освітньою

політикою, удосконаленням освіти та прогнозуванням її розвитку, а також на процесі становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
2. Горбунова Л.Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование : Научно-методический журнал. – № 7. – 2004. – С.91-95.
3. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С.58–61.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
5. Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
6. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. наук. / Лузина Людмила Михайловна. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 86 с.
7. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / Пер. с англ. М.: Наука, 1988. – С. 322–361.
8. Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.
9. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.
10. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент. 1993. – 156 с.
11. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа. Культура. Политика, 1997. – 656 с.

12. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий
// Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.

***Вознюк А.В., Кубицкий С.О. Анализ педагогической
действительности***

Анализируется педагогическая действительность, что позволяет обнаружить актуальность формирования новейших направлений педагогического мнения, которые способствуют преодолению кризиса современного образования. Анализ педагогической действительности проводится на основе синтеза философско-антропологического, полипарадигмального, цивилизационного, формационного и культурного подходов.

Ключевые слова: педагогическая действительность, унификация педагогических парадигм, изменение педагогических парадигм, саморегуляция педагогических систем.

Voznyuk A.V., Kubitsky S.O. The analysis of pedagogical reality

Pedagogical reality is analyzed, that allows to find out the actuality of forming the newest directions of pedagogical thought, which promote overcoming the crisis of modern education. The analysis of pedagogical reality is conducted on the basis of synthesis of philosophical-anthropological, polyparadigm, civilization, structure and cultural approaches.

Keywords: pedagogical reality, standardization of pedagogical paradigms, change of pedagogical paradigms, self-regulation of the pedagogical systems.